

Strategie und Authentizität in der pädagogischen Interaktion¹

ROLAND REICHENBACH

1. »Erfolg« der Pädagogik?

Drei Sorten von »Agogikern« oder »Agogen« verdienen unter modernen Vorzeichen unsere skeptische Betrachtung – die Demagogen, die Mystagogen und die Pädagogen. Gemeinsam ist ihnen das »agogein« – die Führungs- und Gestaltungsaufgabe. Die Demagogen führen oder verführen das Volk, die Mystagogen führen in die Mysterien hinein und die Pädagogen führen, belehren und erziehen Kinder und Jugendliche – jedenfalls hat man sich das so vorgestellt. Gemeinsam ist ihnen auch die Krise, in der sie stecken oder zu stecken meinen. Die Demagogen sind zu Recht verrufen, wer die Mystagogen sind oder waren, das weiß kaum noch einer, und die Pädagogen sorgen schließlich immer wieder selber dafür, sich mit Selbstzweifeln in die Krise zu manövrieren. Und so hält man von ihnen nicht immer gerade viel, die Autorität des Pädagogen und des Pädagogischen ist eine wackelige Sache, bald wirkt sie lächerlich, unvermutet bricht sie zusammen. Und so muss man schon einen gewissen »Mut zu *dieser* Lächerlichkeit« aufbringen, um die freundliche Verachtung zu ertragen, welche die Pädagogin und den Pädagogen mitunter subtil, mitunter weniger subtil trifft. Interessanterweise kommt diese »Verachtung« auch von manchen Erziehungswissenschaftlern, die mit dem Pädagogischen lieber nicht in Verbindung gebracht werden möchten – die pädagogische Welt scheint ihnen peinlich zu sein, ähnlich wie kleine Geschwister einem Jugendlichen peinlich sein können, weil er sich lieber schon als Erwachsener sehen möchte, aber das Kinderzimmer vielleicht doch noch nicht ganz verlassen hat.

»Über die Verachtung der Pädagogik« heißt ein kürzlich erschienener Sammelband (Ricken 2007) – mit diesem Titel wird auch angedeutet, dass die Sinnbilder des Pädagogischen – typischerweise Optimismus, Idealismus, Dilettantismus, und vielleicht ein gemütliches Leben oder eine beliebige Mischung davon, beispielsweise in der allgemeinen Lehrerschelte, bei der prinzipiell jeder mitmachen kann – dass also diese ambivalenten Sinnbilder des Pädagogischen noch wenig erforscht sind. Allerdings ist »Verachtung« dann doch ein zu hartes Wort, zu dramatisch und es wirkt selbstmitleidig – jammernde Pädagogen haben etwas Unerfreuliches.

Nun sind das Klagen und das Jammern auch strategisch wichtige Instrumente, das weiß jedes Kind (wie Eltern und Lehrpersonen wissen), wiewohl Klagen und Jammern freilich nicht nur Instrumente sind. Vor gut 15 Jahren erschien ein Beitrag von Elmar Tenorth mit dem Titel »Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unauffaltbarkeit der Pädagogik in der Moderne« (1992). Klagen tut sie gern, die Pädagogik (bzw. die Pädagogen), aber heimlich ist sie – mit oder ohne Klagen – geradezu »erfolgreich« gewesen. Vor der Gefahr des »Pädagogismus«, der »schrakenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs«, hat Schelsky 1961 in seiner Schrift *Anpassung*

und Widerstand (Schelsky 1961, S. 162) gewarnt. Schelsky kritisierte die Idee heftig, wonach noch Erwachsene zum »animal educandum« (ebd.) erklärt und selbst in Organisationen zur »dauernden Bildung« verpflichtet würden (!). Was Schelsky zur heutigen Situation sagen würde, wissen wir nicht, aber man ahnt, dass sich seine Freude in Grenzen halten würde.

Man scheint sich daran gewöhnt zu haben, dass jede Lebensphase und nahezu jeder Lebensbereich pädagogisiert wird. Und so gibt es eine Erwachsenenpädagogik, eine Altenpädagogik – übrigens zu Recht –, aber auch eine Sterbepädagogik (wobei man sich fragen mag, was die Sterbepädagogen den Sterbenden voraus haben), und natürlich gibt es auch schon eine pränatale Pädagogik. Ob eine postmortale Pädagogik existiert, wissen wir nicht, zwar hoffen wir, dass es sie nicht gibt (und dass sozusagen einmal genug ist), aber es würde einen nicht verwundern. Nicht nur alle Lebensphasen, sondern auch jeder Lebensbereich wird und ist pädagogisiert: So gibt es – übrigens wiederum mit guten Gründen –, eine Freizeitpädagogik, eine Familienpädagogik, eine Friedenspädagogik, eine Sexualpädagogik, eine Körperpädagogik, eine Sportpädagogik, eine Medienpädagogik, eine Theaterpädagogik, eine Musikpädagogik, eine Zoopädagogik usw. Diese sogenannten Bindestrich-Pädagogiken sind kaum mehr zu überschauen. Das ist zweifellos ein »Erfolg« – er hat aber seinen Preis.

Die These, die ich hier nicht ausführen, aber dennoch ausdrücken möchte, ist die folgende: Während die Pädagogisierung fast alle Lebensphasen und Lebensbereiche erreicht hat, ist die Entgrenzung des pädagogischen Anspruchs nur um den Preis der Schwächung des pädagogischen Denkens selbst möglich gewesen. Wenn Pädagogik zu allem etwas zu sagen hat, dann hat sie im Grunde nicht mehr viel zu sagen.

Wohl ist es der normative Kern des pädagogischen Denkens, der auch für manche Erziehungswissenschaftler anstößig ist. Doch ohne Moral (im weitesten Sinne von Moral) ist keine Pädagogik zu machen, ohne explizierte, reflektierte und kritisierte Vorstellungen des Guten und des Richtigen kann Erziehungswissenschaft zumindest das nicht leisten, was praktisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von ihr zu Recht erwarten dürften: wenn nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen, so doch relevantes Orientierungs- und Deutungswissen. Hinter dieser Entgrenzung, die spätestens mit dem Diskurs um das »life-long-learning« sichtbar geworden ist und heute im omnipräsenten Kompetenzdiskurs die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen dominiert (obwohl er auf mickrigen theoretischen Grundlagen steht), versteckt sich möglicherweise die uneingestandene Angst, nicht mehr zu wissen, wohin die Reise geht. Basil Bernstein hat den entzündeten Nerv der Zeit wohl getroffen, als er vor einigen Jahren schrieb: »Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert« (Bernstein 2000, S. 379f, übers. nach Sertl 2004, S. 26).

Wer nicht mehr weiß oder nicht mehr zu wissen meint, wohin die Reise gehen soll oder was an der Reise gut ist, fühlt sich auch nicht mehr imstande, »es« den Jün-

geren zeigen zu wollen; wobei dieses »es« sehr viel sein kann – die Welt. Dass sich manche Kolleginnen und Kollegen heute wieder auf die Grundoperation des Pädagogischen besinnen, das Zeigen (vgl. Meyer 2003; Prange 2005), zeigt, wie schwach die pädagogische Rationalität offenbar auch in pädagogischen Köpfen noch repräsentiert ist.

Allerdings sind die Gründe für diesen »Mangel« auch historischer Art und nicht nur zu beklagen. Der 70er-Jahre-Boom der Erziehungswissenschaft und der damalige politische Zeitgeist, dem wir Vieles verdanken, und das meine ich nicht ironisch, führten dazu, dass insbesondere Kommunikationstheorien und Sozialisationstheorien – also vor allem Theorien psychologischer und soziologischer Herkunft – Einzug in das Feld der pädagogischen Theorie gehalten haben: Theorien, deren Vertreter sich dem Ethos der symmetrischen Kommunikation, der regulativen Idee der Herrschaftsfreiheit und dem Recht des authentischen Ausdrucks verpflichtet sahen. In diesem politisierten Umfeld der Theoriebildung und des pädagogischen Diskurses schien es nicht mehr attraktiv, die Asymmetrie des erzieherischen Verhältnisses, die traditionell immer als notwendig und zugleich als zeitlich und situativ begrenzt verstanden war, noch als Konstante des pädagogischen Denkens und Handelns ernst zu nehmen. Das strukturell konservative Moment des Erzieherischen, das kulturbewahrende Moment, wurde – politisch korrekt – verschleiert. Allerdings gab es schon frühe Gegenstimmen, die erstens von Politik tatsächlich etwas verstanden haben und zweitens frei genug waren, so dass sie auch ohne das »Geländer« des Zeitgeistes über Erziehung nachgedacht und geschrieben haben, unter anderem und vielen voran Hannah Arendt (1994). Und so erstaunt es heute nur noch wenig, wie wenig auch wissenschaftliche Pädagoginnen und Pädagogen zu den »einheimischen Begriffen«, vor allem Erziehung und Bildung, zu sagen haben, ich möchte böse behaupten: nur wenig mehr als interessierte Laien. Dafür sind sie freilich fachkundig in vielen Thematiken, die mit Fragen von Erziehung und Bildung eng in Zusammenhang stehen.

Die strukturelle Unaufrichtigkeit der pädagogischen Diskurse, in denen die Asymmetrien und Differenzen zwischen Lehren und Lernen, alt und jung, erfahren und unerfahren, gebildet und ungebildet, mündig und unmündig offenbar so zum Problem geworden sind, dass sie kaschiert werden müssen, ist der Hintergrund meiner Ausführungen. Wir haben uns daran gewöhnt, asymmetrische und komplementäre Beziehungen in symmetrischen Vokabeln zu beschreiben und begreifen: »gleichberechtigt«, »partnerschaftlich«, »gemeinsam«, »gesprächsbereit«, »offen«, »aufeinander zugehend«, »in wechselseitigem Einvernehmen« – und das ist ja richtig so. Nur ist dann interessant zu erfahren, was es jeweils konkret bedeutet, wenn »Ungleiche« etwas »gemeinsam entscheiden«, wenn die Vorgesetzten das »Gespräch suchen«, die Untergebenen »Mitarbeiter« genannt werden, und der Vater zu seiner Tochter sagt, »wir müssen da etwas zusammen besprechen«... Während das »Krankenschwester-Wir« – »Wie geht es uns heute?«, so ihre Frage an den Patienten im Bett – noch einigermaßen als routinemäßige, zwar unpassende, aber gut gemeinte Floskel leicht durchschaubar ist, ist das »pädagogische Wir« – ebenso unpassend, routinemäßig und gut gemeint – nicht immer leicht zu erkennen.

2. Schule als Einführung in das Täuschungsethos

Das zentrale theoretische Problem der pädagogischen Komplementarität – Eltern-Kind, Lehrperson-Schüler/innen, Lehrmeister-Auszubildende etc. – besteht in der für das moderne Ethos unabdingbaren Moral der wechselseitigen Achtung, die auf der Interaktionsebene das Ideal der symmetrischen Kommunikation vorzeichnet, welches mit der Beschreibung asymmetrischer und komplementärer Beziehungen immer wieder konfligiert (die sogenannte »pädagogische Antinomie« als zentrales Problem aller »Autonomiepädagogik« [Hügli 1996; Benner 1987]). Freilich unterstellt jedes vernünftige Erziehungs- und Unterrichtskonzept nebst aller Rhetorik, die dem Ideal der Symmetrie geschuldet ist, zumindest *implizit* die dominante Position der Lehrperson oder der Erziehungsperson. So vollzieht sich eine für demokratische Lebensformen konstitutive Unaufrichtigkeit der Kommunikationsverhältnisse, eine Doppelbödigkeit, die zu erlernen und verstehen nicht allen gleich leicht fällt, was zugleich als ein Indikator für privilegierte und weniger privilegierte Bildungskarrieren betrachtet werden kann.

Schule ist eine der zentralen Institutionen, wenn es um die Tradierung von Zivilität und demokratischer Citoyenität geht. Schon ihre grundlegendste Aufgabe oder Voraussetzung, die *Disziplinierung des Kinderkörpers* (z.B. das Stillsitzen-Lernen), damit überhaupt Unterricht stattfinden kann, ist Affektregulation und nicht »bloß« Körperkontrolle, d.h. Grundlage »anständiger Gesellschaften«. Im Laufe schulischer Sozialisation muss, wer zivil werden soll, aktive und passive *Strategien des Täuschens* erwerben und einsetzen lernen. Das ist die hier vorgeschlagene These. An die Seite der Fähigkeit der Affektregulation tritt der situationskluge oder zumindest situationsangemessene *Ausdruck* von Wertungen unterschiedlichster Art (was einem gefällt, was einem gerade wichtig ist, was man tun möchte, was man von den Anderen hält, z.B. der Lehrperson, etc.), man könnte auch sagen, eine gewisse Besonnenheit im Umgang mit Authentizitäts- und Wahrhaftigkeitsimperativen, die ja schnell asoziale Züge annehmen, lässt man ihnen nur genügend Raum.

»Wer die Wahrheit sagt, muss ein schnelles Kamel haben« lautet ein arabisches Sprichwort – und nicht alle haben ein schnelles Kamel, und wenn sie nur über ein langsames oder gar kein Kamel verfügen, so ist es für sie wahrscheinlich besser, dies in ihren Ausdrucksweisen in Rechnung zu stellen und mit Wahrheitsäußerungen sparsam und selektiv zu sein. Das pädagogische Ethos orientiert sich im Idealfall am Umgang mit den »Kamellosen«. Den Kamellosen schadet bisweilen der authentische Habitus. Problematischer ist es allerdings, wenn es gar nicht mehr darauf ankommt, ob man ein Kamel hat oder nicht. In der dramatischen Szenerie der Rütli-Schule in Neukölln, Berlin, die vor wenigen Jahren in die Schlagzeilen gekommen ist, weil die Lehrpersonen pädagogischen Bankrott erklären mussten, wurde illustriert, was es heißt, wenn das Täuschethos – dieses freundliche oder weniger freundliche Tauschen von Täuschungen – zusammenbricht. Die interviewten Rütli-Schülerinnen und -Schüler, die wahrnahmen, dass sie für die Gesellschaft eher ein Problem als eine Hoffnung darstellen, dass der Gegenwert für Anpassung und Anstand nahezu nichtig ist, haben ganz explizit gemacht, dass sie ihre Tauscherwartungen aufgegeben

haben, dass sie von der Schule und der Gesellschaft nichts mehr erwarten – und sie schätzen ihre Lage nicht unrealistisch ein. Die radikale Nullerwartung macht strategische und geschickte Umgangsweisen im pädagogischen Bereich überflüssig.

Sollte man sich mit dem Gedanken anfreunden, dass Schule und Unterricht bzw. das Unterrichtsgeschehen in wesentlichen Belangen *auch* als *strategische Interaktion* verstanden bzw. analysiert werden kann? Ich meine ja und glaube sogar, dass dies eine ethisch geforderte Aufgabe ist. Während die *Tauschkomponente* des Unterrichtens und Sich-unterrichten-Lassens noch am wenigsten problematisch erscheint (Unterricht als ein »*Geschäft*«) und auch mit Vorformen von Moral zusammenfällt (»wie du mir, so ich dir«; vgl. Stufe 2 des Kohlbergianischen Urteilskompetenzschemas), ergeben sich bei der Täuschung wie auch der Selbsttäuschung größere Probleme. Dennoch sind die *Täuschungs-* und die *Selbsttäuschungskomponente* zur Beschreibung und Interpretation des Unterrichtsgeschehens hilfreich.

Ich möchte hier – um endlich konkreter zu werden – ein paar Beispiele für das strategische und taktische Wissen und Handeln von Schülerinnen und Schülern angeben, Beispiele, die aus einer kleinen Explorationsstudie stammen, die ich noch in Münster im Rahmen von Seminaren zum Thema des Nutzens von austauschtheoretischen Interpretationen im pädagogischen Bereich durchgeführt habe. Es handelt sich bei den folgenden Beispielen um Paraphrasierungen von Aussagen privilegierter Schülerinnen und Schülern der dortigen Gymnasialstufe.

- Einem Lehrer, der mir immer nur schlechte Noten gibt, wiewohl ich zwar nicht gut bin, aber der einfach nicht sieht, wie sehr ich mich doch anstrenge, mag ich mein Interesse für das Fach, das er unterrichtet, nicht mehr geben. Und wenn ich merke, dass nicht einmal mein vorgetäushtes Interesse, welches ich u.a. durch ständiges Händehochhalten zu zeigen versuche, etwas an der Lage verbessert, dann sowieso nicht mehr.
- Einer Lehrerin, die mich immer wieder dran nimmt, weil sie von mir offenbar meist gute Beiträge erwartet, nehme ich es nicht so übel, dass sie eher langweilig unterrichtet und ihr Fach mich nicht so heftig interessiert. Dennoch mag ich sie nicht enttäuschen und lerne zu Hause meist mehr als nötig.
- Bei einer Lehrerin, von der ich weiß, dass sie eine romantische Ader hat, schreibe ich meist ein bisschen schmalzige Aufsätze, die umso besser benotet werden. Bei ihr muss man immer »Gefühl« zeigen.
- Bei diesem Lehrer, der sich immer so schnell als Fachautorität hinterfragt und angegriffen fühlt, melde ich mich, wenn ich weiß, dass wieder einmal das Gegenteil von dem, was er sagt, wahr ist, nur in Frageform oder überhaupt nicht.
- Bei Gruppenarbeiten behaupten oder protestieren wir immer, dass wir noch mehr Zeit benötigen würden. Erstens haben wir dann mehr Zeit für uns, d.h. die Zeit geht schneller um, zweitens glaubt der Lehrer dann immer, wir seien ernsthaft bei der Sache, und drittens spielt es sowieso keine große Rolle, wie wir das

Ergebnis der Gruppenarbeit dann präsentieren, denn er ist mit uns Mädchen eh immer zufrieden (halt ein ganz lieber).

Dies sind nur wenige und wenig problematische Beispiele für die Vielfalt des strategischen und taktischen Wissens von Schülerinnen und Schülern, die das schulische Täuschungsethos schon gut erworben haben. Dieser Erwerb wird ihnen nützen, nicht immer, aber oft genug. Übrigens nützt er auch den Lehrpersonen – die komplexe Kultur der pädagogischen Strategeme ist noch kaum systematisch untersucht.

Thomas Heinze (1980) hat sich vor Jahren mit Schülertaktiken auseinandergesetzt und konnte zeigen, dass sich in der Schule – mehr oder weniger subtil – eine eigene »Interaktions-Kultur [...] als Ausdruck von Distanz und Widerstand« entwickelt, wobei er viele der Disziplinprobleme als Resultat der damit zusammenhängenden »Überlebensstrategien« betrachtet. In Anlehnung an Goffmans Unterscheidung von primärer und sekundärer Anpassung interessierte sich Heinze vor allem für jene Schülerinnen und Schüler, die eine Schranke zwischen sich und der Institution ziehen, um »eine Spur von Autonomie zu wahren oder zumindest den Schein von Autonomie aufrechtzuerhalten« (Heinze 1980, S. 73). Eine gemäßigte sekundäre Anpassung besteht darin, die institutionellen Normen zu unterlaufen, um die schulischen Belohnungen mit (mehr oder weniger) unerlaubten Mitteln zu erreichen. Vor dem Hintergrund des Leistungsprinzips besteht die klassische Strategie der privilegierten Schülerinnen und Schüler im Mogeln. Doch auch das Präsentationsmanagement will gelernt sein. In den Worten von Ziehe und Stubenrauch: »Mit den Jahren lernen Schüler Techniken, ganze Vormittage zu verbringen, ohne dass sie danach wüssten, welche Inhalte behandelt worden sind. Wir haben dann eine Situation, in der der Schüler sehr ökonomisch vorgeht. Er muss mit einem Minimum an Beteiligung ein Höchstmaß an gutem Eindruck hervorrufen. Der Lehrer macht Ähnliches, er muss [...] mit einem Minimum an Lehraufwand für sich selbst ein Maximum des Eindruckes erwirken, er sei ein guter Lehrer« (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 149).

Nun gilt es aber auch eine destruktive sekundäre Anpassung in den Blick zu nehmen, die vor allem in Real- bzw. Haupt- und Gesamtschulen festzustellen ist. Denn die Umgangstaktiken im Unterricht und Schulleben sind keineswegs unabhängig von der Schulform, den sozialen Milieus und der persönlichen Lernbiographie der Schülerinnen und Schüler. Im Gymnasium wird das Leistungsprinzip eher damit unterlaufen, dass in den Prüfungen gemogelt wird, Hausaufgaben abgeschrieben werden, egozentrische, selbstvergessene Handlungen vorgenommen werden oder man durch geistige Absenz versucht, sich den Anforderungen zu entziehen. In der Real- bzw. Hauptschule können umgekehrt eher provokante Schülertaktiken festgestellt werden, die gegen die bürgerlichen Anstandsnormen der Schule gerichtet sind (Heinze 1980, S. 83). Das hat austauschtheoretisch (vgl. Homans 1957; 1960) betrachtet mit der Legitimationsproblematik der Real- bzw. Hauptschule zu tun: Sie kann die nachschulischen Gratifikationen für schulisches Engagement viel weniger in Aussicht stellen.

Nun sind die neuen und alten Schummelkulturen keineswegs nur eine Angelegenheit von Schülerinnen und Schülern – das Lehrpersonal ist ebenso involviert und manchmal ganze Schulen und Schulbezirke. Es ist das Verdienst von Sharon Nichols und David

Berliner (vgl. Nichols/Berliner 2005; Nichols/Glass/Berliner 2006), zumindest für die USA gezeigt zu haben, wie sich durch vergleichende Leistungsstandmessungen neue – problematische – Schummel- und Täuschungskulturen etablieren, die u.a. von ökonomischer Bedeutung sind. Der Anreiz der Lehrpersonen und Schulen, ihre Wirksamkeit als besser darzustellen als sie tatsächlich ist, hat sich stark erhöht. Die Studie trägt den bezeichnenden Namen »The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High Stakes Testing« (etwa »Die unvermeidbare Korruption von Indikatoren und Lehrpersonal durch zentrale Leistungsstandmessungen«). Die festgestellten Haupteffekte sind: »Administrator and Teacher Cheating, Student Cheating, Exclusion of Low-Performance Students from Testing, Misrepresentation of Student Dropouts, Teaching to the Test, Narrowing the Curriculum, Conflicting Accountability Ratings, Questions about the Meaning of Proficiency, Declining Teacher Morale, Score Reporting Errors«. Der Bildungshistoriker Sheldon Rothblatt hat in »Education's Abiding Moral Dilemma« (2007) zeigen können, wie wenig die Bildungssysteme von den Fehlern der anderen lernen und ganze Nationen die problematischen Funktionsweisen anderer Bildungssysteme jeweils auf eine recht optimistische Weise kopieren. Es scheint, dass die zeitgenössischen Reformen der Schul- und Bildungssysteme auch in unseren Breitengraden eine neue Unaufrichtigkeit belohnen.

3. *Pädagogik der Täuschung?*

Nun mag man sich am Begriff der Täuschung stören. Das ist normal, wenn man zum Authentizitätsideal ein ungebrochenes Verhältnis hat. Allerdings beurteilen manche die Bedeutung dieses Ideals für öffentliche Belange ganz anders. So kritisiert beispielsweise der Sinologe Harro von Senger, der sich über Jahre mit den altchinesischen Strategemen und ihrer Bedeutung für unsere Epoche beschäftigt hat, die »Listenblindheit« so mancher Europäerinnen und Europäer (vgl. Senger 1988). Das Listige, Täuschende und Manipulative hat hierzulande einen fast ausschließlich negativen Ruf. Für Täuschungstheoretiker ist dies nicht nachvollziehbar. So schreibt der amerikanische Bildungsphilosoph David Nyberg fast schon emphatisch: Deception is »an essential component of our ability to organize and shape the world, to resolve problems of coordination among individuals who differ, to cope with uncertainty and pain, to be civil and to achieve privacy as needed, to survive as a species, and to flourish as persons« (Nyberg 1996, S. 187).

Ich möchte hier zwei ältere Beispiele anbringen für dieses »andere« Verständnis von Täuschung – das erste ist vielleicht weniger ernst zu nehmen, das zweite schon eher. Zum ersten Beispiel.

Popitz (2006) zitiert in seinem Essay *Über die Präventivwirkung des Nichtwissens* aus einer alten Glosse des Satirikers William Makepeace Thackeray, die 1859 unter dem Titel »On Being Found Out« erschienen ist und in welcher der Autor eindringlich und ironisch vor einer Gesellschaft warnt, in der jeder, der ein Unrecht begeht, entdeckt und entsprechend auch bestraft werden könnte bzw. sollte – allerdings beziehen sich seine Feststellungen auf das Geschlechterverhältnis (er meint hier, im Namen der Männer zu sprechen):

»Wie froh bin ich, dass wir *nicht* alle entdeckt werden [...], ich protestiere dagegen, dass wir bekommen, was wir verdienen; [...] Was für eine wundervolle, schöne Fürsorge der Natur, dass das weibliche Geschlecht meist nicht geschmückt ist mit der Begabung uns zu entlarven [...]. Möchten Sie, dass Ihre Frau und Ihre Kinder Sie so kennen, wie Sie sind, und Sie präzise nach Ihrem Wert würdigen? Wenn ja – mein lieber Freund: Sie werden in einem tristen Hause wohnen, und frostig wird Ihr trautes Heim sein« (zit. nach Popitz 2006, S. 159).

Während Popitz ausführt, warum eine solche Gesellschaft aus soziologischer Sicht unmöglich ist, soll hier der pädagogisch bedeutsamere Umstand interessieren, dass eine vollkommen transparente und in diesem Sinne »gerechte« Welt unmenschlich im doppelten Sinn wäre: dem Menschen nicht gemäß und inhuman. Zivilgesellschaften gründen auf Zivilität. Diese kann zwar mit Carter (1998) als die Summe der Opfer verstanden werden, die wir für das Zusammenleben erbringen müssen. Doch Zivilität heißt zunächst vor allem Anstand, Abstand und schöner Schein, d.h. Täuschung. Man möchte den Begriff der Täuschung vielleicht lieber ersetzen und *mimesis* (griechisch »Nachahmung«, eigentlich »Vorahmung«) oder *imitatio* (lateinisch) vorschlagen, aber diese Begrifflichkeiten, die in zeitgenössischen Täuschungstheorien nicht benutzt werden, bringen die moralisch-ethische Ambivalenz kaum zum Ausdruck, die mit »Täuschung« einhergeht und für den vorliegenden Kontext bedeutsam ist.

Zum zweiten Beispiel: Immanuel Kant, der gerne und gewiss nicht ohne Grund des moralischen Rigorismus bezichtigt wurde, konnte der Täuschung vergleichsweise positive Seiten abgewinnen. In seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* schreibt er unter dem Titel »Von dem erlaubten moralischen Schein«: »Die Natur hat den Hang, sich gerne täuschen zu lassen, dem Menschen weislich eingepflanzt, selbst um die Tugend zu retten, oder doch zu ihr hinzuleiten« (Kant 1977 [1798], S. 443f). Und: »Der gute ehrbare Anstand ist äußerer Schein, der anderen Achtung einflößt [...]. – Überhaupt ist alles, was man Wohlanständigkeit (*decorum*) nennt, von derselben Art, nämlich nichts als schöner Schein« (ebd., S. 444). Es ist wahrscheinlich nicht an den Haaren herbeigezogen, zwischen dem moralischen und dem gesellschaftlichen Kant zu unterscheiden. Der letztere ist sozusagen anders gepolt: Sich gegenseitig täuschen, ohne zu lügen und zu betrügen, das macht für Kant die gesittete Gesellschaft aus, die gerade aus dem Spiel der Täuschung heraus die Kraft zur »Verbesserung« zieht:

»Die Menschen sind insgesamt, je zivilisierter, desto mehr Schauspieler: sie nehmen den Schein der Zuneigung, der Achtung vor anderen, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit an, ohne irgend jemand dadurch zu betrügen; weil ein jeder andere, dass es hiemit eben nicht herzlich gemeint sei, dabei einverstanden ist, und es ist auch sehr gut, dass es so in der Welt zugeht [...]« (Ebd., S. 442).

Freilich muss Kant – wiewohl seine vorsoziologische Rollentheorie überzeugt – dann doch wieder die Moral in das Zentrum der Betrachtung rücken:

»[...] Denn dadurch, dass Menschen diese Rollen spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt, und gehen in die Gesinnung über« (Ebd., S. 442f).

Voll- und daueraufrichtige Gesellschaften wären unfreundliche, barbarische Verbände von authentischen Antipathie-Molekülen, wahrscheinlich gar keine Verbände. Kurz: Authentizität mag ein Ideal für relativ enge Langzeitbeziehungen sein, für institutionelle Verhältnisse, besonders auch die Schule, kann sie nur bedingt als Ideal überzeugen.

Doch Täuschung ist nicht gleich Täuschung. In zwei Fragebogenerhebungen an insgesamt rund 550 Studierenden in Münster konnten wir (Reichenbach/Herrmann in Vorb.) relevante Komponenten der Einstellungen zu Tausch, Täuschung und Selbstinteresse faktorenanalytisch hervorheben. D.h. die Befragten unterscheiden stillschweigend zwischen unterschiedlichen Dimensionen des sozialen Austausches, des Täuschens und des Selbstinteresses. So konnten wir den Faktor »Leben als Geschäft«, bei welchem es im Prinzip um die Metapher »lohnende Investition« geht, vom Faktor »Leistung und Gegenleistung« unterscheiden. Die beiden Faktoren korrelieren hoch, können aber als unterschiedliche Akzentuierung der Tauschorientierung verstanden werden. Etwas komplizierter sind die Täuschungsskalen. Die Komponenten »Diskretion«, »passive Täuschung« und »aktive Täuschung« sowie »Selbstpräsentationsmanagement« bilden einen Komplex von Verhaltensweisen des Sich-Verstellens auch im schulischen und universitären Bereich, in welchen der Übergang zwischen Anstand und Taktik mitunter fließend ist, so dass man sich ganz an Kants Überlegungen zum schönen Schein erinnert fühlt. Tausch- und Täuschungsorientierungen stehen durchaus nicht nur im Dienste eigennützigem Optimierungsverhaltens, sondern korrelieren mit einem – sagen wir »gesunden« – Selbstinteresse, welchem wir faktorenanalytisch die Komponenten des Leistungsmotivs (bzw. der Investitionsbereitschaft), der Erfolgsorientierung und der Prinzipientreue zuordnen konnten.

Nun mögen die Täuschungen in der Schule – auf Seiten der Lehrpersonen – wesentlich *Selbsttäuschungen* darstellen. Die Fähigkeit zur Selbsttäuschung gehört zu den unterschätzten, freilich ironischen sozialen Kompetenzen (vgl. Solomon 1996). Dass sich auch Lehrpersonen über sich täuschen (meist in Richtung zu positivem Selbstbild bzw. zu positivem vermutetes Fremdbild, vgl. Oser 1998), hat durchaus nicht nur die Seite der anti-depressiven Wirkung, vielmehr mag aus dem wechselseitigen und dem Sich-selber-Täuschen ein durchaus *positives Lernklima* entstehen. Denn: Wie lernt man, sich für Mathematik zu interessieren, wenn man sich nicht für Mathematik interessiert? *Indem man so tut, als würde man sich für Mathematik interessieren*. So lernt man nicht nur, sich für Mathematik zu interessieren, sondern man lernt teilweise auch *Mathematik!* Interesse durch Imitation und Imagination – auch eine Form der Erziehung und Bildung der Gefühle (vgl. Reichenbach/Maxwell 2007).

Wie schaffen es die Schülerin und der Schüler also, sich um 8 Uhr für die binomischen Formeln, um 9 Uhr für unregelmäßige Verben im Französischen, um 10 Uhr für die Raspelzunge der Schnecke, um 11 Uhr für Luther auf der Wartburg, um 14 Uhr für osmotische Systeme und um 15 Uhr für den Kontrapunkt der Fuge zu interessieren? Ob sie das »wirklich« (?) schaffen, ist pädagogisch nahezu bedeutungslos, die Frage ist vielmehr, wie und ob sie es schaffen, *so zu tun*, als ob sie sich für all diese Dinge interessieren würden. Die Frage mag als motivationspsychologische und didaktische verstanden werden, überzeugender ist es m.E., sie als *strategische* zu begreifen, nicht im Sinne einer Lernstrategie, sondern als *Strategie des Umgangs mit Lehr-Lern-Situationen*. Zu den pädagogischen Strategien und Strategemen gehören nicht nur *Strategien des Führens*, sondern auch die *Strategien des Geführtwerdens*, des Sich-führen-Lassens.

Schlussbemerkungen

In einem Interview mit der *Zeit* resümierte der Unterrichtsforscher Jäger: »In allen Schulformen ist nach unserer Studie Autorität das wichtigste Merkmal eines erfolgreichen Unterrichts. Der Lehrer braucht einmal Sachautorität, er muss also sein Fach verstehen. Zum anderen muss er seinen Unterricht souverän leiten, also Störungen vorbeugen und auf die Einhaltung verbindlicher Regeln achten« (*Zeit* vom 4.7.2002, S. 30). Darauf erwiderte der Interviewer: »Das ist eigentlich eine Binsenwahrheit« (ebd.). Erstaunlich ist in der Tat, wie diese Binsenwahrheit, wenn es um Schule und Unterricht geht, offenbar ignoriert wird, in der pädagogischen Theorie, der Ausbildung der Lehrpersonen und der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die Probleme insbesondere in der Sekundarstufe 1 sind keineswegs didaktische, curriculare, organisatorische oder lernpsychologische, sondern pädagogische. Fragen der pädagogischen Führung und pädagogischen Autorität, die Voraussetzungen von Schule und Unterricht, interessieren auch bildungspolitisch wenig. Sie werden heute allerdings von manchen populistisch dazu verwendet, Reformen zu kritisieren, über die man ja in der Tat unterschiedlicher Meinung sein kann. Während nahezu alle Lebensbereiche pädagogisiert werden, steht die pädagogische Identität selbst, insbesondere der Lehrpersonen, heute auf dem Spiel und wird wie eine Privat- und Nebensache behandelt. Die Lehrpersonen entwickeln nun, so gut es eben geht, Strategien, um in einem Umfeld tätig zu sein, das sich immer schneller an Reformen »von außen und von oben« anpassen muss, während die Reformbemühungen »von innen und von unten« zunehmend schwieriger und deshalb spärlicher werden. Die verbreitete Rede von der neuen schulischen Autonomie und der nötigen Professionalisierung des Lehrberufs wirkt angesichts der bedenklichen Ergebnisse bekannter Studien und Befragungen zum Zustand der Lehrerinnen und Lehrer mitunter zynisch. Jedenfalls geht die Rede ganz an den tatsächlichen Problemen und am pädagogischen Ethos des Lehrberufs vorbei. Unter diesen Umständen ist es gesellschaftlich bedeutsam, dass die pädagogische Identität von Lehrpersonen, aber auch von Erziehungspersonen gestärkt wird. Das gelingt vielleicht nicht zuletzt auch dadurch, dass die pädagogischen Alltags- und Bewältigungsstrategien auf Seiten der beteiligten Akteure genauer untersucht werden.

Anmerkung

¹ Antrittsvorlesung an der Universität Basel. Aula der Museen, 7. Oktober 2008.

Literatur

- Arendt, H. (1994): Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Piper: München, Zürich (Original: »Between past and future«, 1968), S. 159-200.
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa: Weinheim.
- Bernstein, B. (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Rowman & Littlefield: Lanham u.a.
- Carter, S. L. (1998): Civility. Manners, Morals and the Etiquette of Democracy. Basic Books: New York.
- Heinze, T. (1980): Schülertaktiken. Urban & Schwarzenberg: München.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Kallmeyer: Seelze.
- Homans, G. C. (1957): Social Behavior as Exchange. American Journal of Sociology 63/6, Chicago, S. 597-606
- Homans, G. C. (1960): Theorie der sozialen Gruppe. Westdeutscher Verlag: Köln, Opladen.
- Hügli, A. (1996): Philosophie und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Kant, I. (1977 [1798]): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werkausgabe, Vol. XII. Hrsg. von W. Weischedel. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Meyer, M. A. (2003): Zeigen und Lernen – Didaktische Reflexionen im Anschluss an Ludwig Wittgenstein. In: Helsper, U./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, S. 119-141.
- Nichols, S.L./Berliner, D.C. (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing. Arizona State University (EPSL), Tempe, AZ 2005.
- Nichols, S.L./Glass, G.V./Berliner, D.C. (2006): High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? Education Policy Analysis Archives, 14(1). Abgerufen am 4.9.06 unter <http://epaa.asz.edu/epaa/v141/> (172 Seiten).
- Nyberg, D. (1996): Deception and Moral Decency. In French, P.A./Uehling, Jr., Th.E./Wettstein, H.K. (Hrsg.): Midwest Studies in Philosophy. Vol XX, Moral Concepts. University of Notre-Dame Press: Notre Dame, S. 186-203.
- Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Unter Mitarbeit von M. Zutavern, R. Reichenbach, J.-L. Patry et al. Leske + Budrich: Opladen.
- Popitz, H. (2006): Soziale Normen. Hrsg. von F. Pohlmann und W. Essbach. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur des Erziehens. Grundriss einer operativen Pädagogik. Schöningh: Paderborn.
- Reichenbach, R./Maxwell, B. (2007): Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2007, Paderborn, S. 11-25.
- Reichenbach, R./Herrmann, C. (in Vorb.). Faktorenanalytisch basierte Entwicklung von Skalen zu Dimensionen des Tausches und der Täuschung.

- Ricken, N. (Hrsg.) (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Rothblatt, S. (2007): Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006. Symposium Books: Oxford, UK.
- Schelsky, H. (1961): Anpassung und Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform. Quelle & Meyer: Heidelberg.
- Senger, H., von (1988): Strategeme: Lebens- und Überlebenslisten der Chinesen – die berühmten 36 Strategeme aus drei Jahrtausenden. Scherz: Bern u.a.
- Sertl, M. (2004): A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In: Schulheft 116; 4/2004 (Thema: Pädagogisierung). Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 17-29.
- Solomon, R. C. (1996): Self, deception, and self-deception in philosophy. In: Ames, R.T./ Dissanayake, W. (Hrsg.): Self and deception. A cross-cultural philosophical enquiry. State University of New York Press: Albany, NY, S. 91-122.
- Tenorth, H.-E. (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik 29/1992, Weinheim und Basel, S. 129-139.
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für gewöhnliches Lernen. Rowohlt: Reinbek.